UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AMANDA COELHO DA SILVA

CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS BILÍNGUES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DO DF

Brasília

2015

AMANDA COELHO DA SILVA

CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS BILÍNGUES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DO DF

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho.

Brasília

2015

AMANDA COELHO DA SILVA

CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS BILÍNGUES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DO DF

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho.

_____
Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora –FE/UnB)

_____
Dra. Fátima Vidal Rodrigues (Examinadora- FE/UnB)

_____
Dra. Linair Moura Barros Martins (Examinadora – FE/UnB)

_____
Esp. Valdiceia Tavares dos Santos (Suplente – SE/DF)

Brasília, 09 de dezembro de 2015

“Dedico este trabalho a Deus, à minha família e à minha amiga Ana Paula, pessoa em especial que me proporcionou conhecer esse mundo tão maravilhoso da surdez.”

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter cuidado de mim durante toda a minha vida, inclusive na realização desse trabalho e mesmo diante tantos obstáculos ter me capacitado e tornado real esse sonho.

Aos meus pais, Ângela e Nilson, irmãs Fernanda e Rebeca, que se dedicaram a cuidar de mim demonstrando seu amor, me dando o apoio em todos os momentos da minha vida. Também a eposa do meu pai Lídia e filhos Anna e Augusto que me incentivaram nesse momento. Em especial a minha mãe, por ter lutado sempre com muita garra para garantir que eu chegasse até onde cheguei.

Ao Caíque César, que me deu seu ombro não só de namorado, mas de melhor amigo nos momentos complicados da realização deste trabalho, sempre me dando palavras de apoio e incentivo.

Ao Quarteto Carmin, por ser essencial na minha vida e por serem as melhores amigas para todos os momentos.

Aos meus amigos e colegas da Universidade de Brasília, em especial do curso de Pedagogia, que me ajudaram a crescer não só no conhecimento, mas no companheirismo e na demonstração de amor.

À minha admirada orientadora, Profª Dra. Cristina Massot Madeira Coelho que me acolheu e me ajudou a crescer no compartilhar do conhecimento, pela dedicação, incentivo e apoio, não só neste trabalho mas também em outros momentos da minha formação.

À banca examinadora pela disponibilidade de participar e contribuir com esse trabalho.

A todos os professores da graduação, em especial à professora Edeilce Buzar que vai ficar marcada na minha formação por ter me ajudado a evoluir no conhecimento sobre a Surdez e por ter me permitido vivenciar experiências maravilhosas com ela durante 1 ano e 6 meses.

A todos os profissionais na Escola Bilíngue, pelo incrível acolhimento, compreensão, disposição e por ter me possibilitado viver momentos marcantes na escola que eu nunca vou esquecer.

A todos que ficaram na expectativa da chegada desse momento, o meu muito obrigado!

"Antes de responder ao problema se os surdos foram, são ou serão bilíngues; se a língua de sinais é para eles a primeira língua; se a língua de sinais é uma língua natural; se existe alguma coisa que possa ser chamada de cultura surda; se devem ser traçadas fronteiras entre crianças e adultos surdos; se a escolarização dos surdos tem que ser feita numa escola especial ou regular; se os surdos podem ou não podem ser pedagogos; se eles não têm que ser como os ouvintes etc. nos perguntamos: quais os problemas que nós, ouvintes, temos, ao pensarmos a educação bilíngue?; quais os mecanismos que nós, ouvintes, temos construído - e/ou inventado - para compreender o bilinguismo dos surdos?; quais são as nossas representações sobre a surdez e os surdos, além do nível dos discursos e das práticas escolares? E, finalmente: qual relação de poderes e saberes temos perpetuado, aprofundado, negligenciado na nossa relação de ouvintes com a surdez?"

(SKLIAR, 2001, p. 106-107)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como a Escola Bilíngue para Surdos do Distrito Federal contribui para a inclusão dos alunos surdos do processo escolar e seus desafios a partir da concepção de 4 profissionais bilíngues. Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica na tentativa de compreender a Educação de Surdos a partir de uma perspectiva histórica e do reconhecimento da diversidade por meio de um breve histórico da educação de surdos no mundo e documentos que garantem a educação inclusiva do surdo no Brasil. O trabalho também apresenta as contribuições que o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF pretendem para a educação de surdos por meio de documentos normatizadores da escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a partir da observação participante nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, turmas bilíngues da escola, e da entrevista semiestruturada realizada com quatro profissionais bilíngues, sendo duas surdas e duas ouvintes. A pesquisa permitiu a apresentação das contribuições e a identificação dos desafios enfrentados pela Escola Bilíngue para Surdos do DF por meio dos resultados das entrevistas caracterizados pelas respostas das profissionais bilíngues. Com esta pesquisa concluiu-se que o aluno surdo passa da invisibilidade social para a visibilidade quando há o reconhecimento da sua diversidade e quando as suas necessidades linguísticas, culturais, históricas, psicológicas e sociais são atendidas no processo escolar incluindo o surdo.

Palavras-chave: Bilinguismo, Escola Bilíngue para Surdos do Distrito Federal, Educação de Surdos, Diversidade, Inclusão.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO

Relembrar a nossa história é um desafio diante de tantos detalhes e marcas que construíram os caminhos que nos levaram a chegar onde chegamos, nos fazem pensar no nosso futuro e ainda mais no nosso presente como responsáveis da continuação dessa construção. Apesar de desafiador, aqui vou contar parte da minha história que permite compreender como cheguei ao curso de Pedagogia e ao grande interesse pela Educação Inclusiva.

Minha história começa dia 22 de julho de 1994, ano em que eu, Amanda Coelho da Silva, nasci em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal. Hoje tenho 21 anos, filha dos servidores públicos Ângela Maria Coelho, graduada em Serviço Social, e técnica de enfermagem, e Nilson Machado da Silva, graduado em Direito, e policial. Tenho uma irmã chamada Fernanda de 26 anos que é graduada em Direito, e outra só por parte de pai de 5 anos, a Rebeca, devido ao fato do meu pai ter construído outra família que é minha família também.

Desde pequena sempre fui muito estimulada a estudar em virtude da minha mãe ter feito o magistério, ter sido dona de uma escolinha de alfabetização e do fato dos estudos dos meus pais terem sido complicados e com grande esforço em razão da falta de condições da época. Meus pais conseguiram realizar o sonho de fazer uma graduação já na vida adulta e sempre me mostraram o valor de aproveitar as oportunidades na juventude.

Os primeiros contatos

Minha experiência escolar teve início em 1998, aos 4 anos na Escolinha Piu-Piu, escola de alfabetização de uma amiga da minha mãe, mas a minha alfabetização mesmo aconteceu no Colégio Vital Brazil que tinha todos os segmentos de escolaridade, ambas privadas e em Samambaia, região administrativa do Distrito Federal, lugar onde sempre morei desde quando nasci. Na segunda escola em que estudei três anos seguidos (1º ano ao 3º ano do ensino fundamental), tive experiências muito afetivas com as professoras, como por exemplo, a Tia Patrícia com quem tenho contato até hoje. Foi um momento familiar delicado de separação dos meus pais, aos meus cinco anos de idade. No 2º e 3º anos, tive contato com a educação inclusiva, pois eu estudei com um coleguinha que tinha

deficiência. Eu me lembro que ele gostava muito de mim e eu gostava muito de ajudá-lo a fazer suas atividades de sala.

Nessa fase, minha mãe precisou fazer algumas mudanças nas nossas rotinas e eu e minha irmã mais velha precisamos estudar em escolas públicas. Foi um choque muito grande quando fiquei sabendo que iria estudar em escola pública, pois, além de eu amar a escola que eu estudava, tinha todo o estereótipo preconceituoso a respeito da escola pública. Quando comecei em 2003 eu amei, pois fui vendo que não era tão ruim quanto eu imaginava. Isso também se deve ao fato de que estudei em duas escolas públicas muito boas do Distrito Federal (Escola Classe 01 de Taguatinga e Centro de Ensino Fundamental 15 de Taguatinga). Nessa escola eu fiz o 4º e 5º ano. Foi uma escola que me proporcionou grande contato com a leitura, apresentações artísticas, produção de textos e até mesmo livros feitos pelas turmas, marcado também por muitas amizades que me fizeram gostar de estar ali.

Nesse começo na escola pública, aos meus 9 anos, minha mãe começou a trabalhar na Escolinha Piu-Piu, minha primeira escola. Esse momento eu considero o momento da descoberta sobre os caminhos que eu desenvolveria mais tarde na minha vida, pois eu estudava de manhã e a tarde eu ia para essa escola ficar com minha mãe e quando um professor faltava eu ia olhar a turma, fingia que era a professora, contava e cantava histórias, dava atividades e amava estar ali como se fosse realmente uma professora. Lá também eu tive contato com a educação inclusiva, pois nessa escola tinha uma aluna cadeirante e eu amava ficar responsável por levá-la para o recreio, tirá-la da cadeira, brincar com ela, e tentar também integrá-la para que ela pudesse fazer parte do recreio com as outras crianças.

Um diferencial

Depois da Escola Classe 01 de Taguatinga, onde eu terminei o ensino fundamental I, fui para outra escola pública, o Centro de Ensino Fundamental 15 de Taguatinga. Nessa escola, eu fiz do 6º ao 9º ano e foi uma fase de muitas amizades, adaptação, transição da infância para a adolescência, momento de autonomia e responsabilidades.

Eu sempre me dediquei aos estudos e gostava de tirar notas boas, de ser aluna destaque nos bimestres e por esses motivos eu sempre era indicada para ser a representante da turma, pois o critério dos alunos para votarem era que fosse um(a) aluno(a) "cdf" (cabeça de ferro). Consegui o título durante 2 anos nessa escola e me sentia no dever de questionar práticas dos professores que influenciavam a turma e outras questões relevantes da escola em nome da turma. Sempre tive uma personalidade de líder, forte e crítica, e isso influenciava muito nos momentos de me posicionar em nome da turma. Nessa fase, desenvolvi a autonomia de criticar questões educacionais, porém, na época eu não compreendia a dimensão dos problemas, mas era uma tentativa de compreender o que acontecia e como influenciava na minha rotina como aluna e também porque desenvolvi maturidade precoce para algumas coisas devido às experiências da minha infância.

Devido a essas posturas que eu tinha, os professores percebiam meu empenho e o diferencial por eu ser uma aluna "padrão" que todo professor gostava de ter. Acreditavam muito no meu potencial através de incentivos, preparo para a escolha de uma faculdade de qualidade e também quanto a melhora do meu desempenho quando eu apresentava dificuldades.

Uma amiga, um amor para toda vida

Quando cheguei no 9º ano, antiga oitava série, uma aluna nova, Ana Paula, chegou à minha sala e ela era surda. Ela passou toda sua vida escolar incluída nas turmas regulares sem intérprete durante um turno, desenvolvendo a habilidade da leitura labial, o que fazia muito bem e no outro turno durante duas vezes na semana ia para outra instituição escolar especializada em dar aula de reforço para surdos. Muitos ficaram curiosos com a sua forma de se comunicar e se aproximaram dela para conhecê-la. Eu me aproximei também e a conheci de fato. Esse foi o momento em que tive contato pela primeira vez com a surdez e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O tempo passou e a curiosidade dos alunos também, mas a minha não. Comecei a aprender com ela a língua e em casa, pesquisando na internet os sinais. Cada dia era uma descoberta e uma alegria em poder conhecer alguém tão diferente de mim e ao mesmo tempo com tanta afinidade.

Durante o ano todo foi assim e nos tornamos grandes amigas. Foi assim que me apaixonei pela surdez e pela Libras. Conhecer essa amiga me fez viver um

pouco do mundo dela, conhecer seus gostos, sua forma de ver o mundo e perceber o quanto ainda estava longe dela ser totalmente incluída na escola. Foi um momento em que me senti na responsabilidade de cuidar dela e ajudá-la nas atividades, reclamando com os professores que muitas vezes esqueciam que ela estava na sala enquanto explicavam o conteúdo virados para o quadro, reclamando na Direção sobre professores que batiam o apagador na mesa com força para os alunos ficarem quietos e que minha amiga surda sentia dor no ouvido pela sensibilidade auditiva, e tentando mostrar para minhas outras amigas ouvintes o quanto era interessante conhecer o que era diferente.

Tenho contato com essa amiga até hoje. Depois que acabou o ensino fundamental II esqueci muitos sinais. Na minha igreja (Primeira Igreja Batista Ebenézer de Taguatinga) foi onde tive contato novamente com a Libras através de um curso básico que me aperfeiçoou e me possibilitou iniciar as interpretações. Minha professora do curso, Adriana Rosa, sempre muito atenciosa, me incentivou, pessoa que admiro muito.

Escolha do Curso

Acredito que toda a minha trajetória cooperou para a escolha do meu curso através das experiências que tive ao longo do tempo. Não foi uma escolha pressionada nem surgida do nada. Uma das experiências foi no contexto de instituição religiosa. Por amar muito crianças pequenas, aos 12 anos eu já coordenava o berçário da minha igreja sendo assim até os meus 19 anos.

No ensino médio, chegou uma grande pressão pelo vestibular e pela aprovação na Universidade de Brasília (UnB). Eu mal sabia o que queria realmente fazer em uma faculdade e muito menos se queria fazer na UnB. Fiz pesquisas sobre cursos, perfis e o que mais me identifiquei foi a Pedagogia. Ainda não tinha surgido o desejo de entrar na UnB, mas, quando vi na metade do terceiro ano dois amigos que fizeram e passaram, começou a surgir um incentivo de que talvez eu também fosse capaz de passar.

No final do terceiro ano fiz o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Vestibular da UnB, ambos para Pedagogia. Eu coloquei toda esperança no PAS e havia muita expectativa da família e dos amigos. Quando o resultado do PAS saiu, eu vi que não tinha passado e fiquei arrasada, pois eu tinha feito um bom PAS e um

péssimo vestibular devido minhas condições no dia de fazer as provas. Depois de uma semana, saiu o resultado do vestibular e eu fui olhar sem esperança se tinha passado. Quando vi que tinha passado, foi um momento muito emocionante para mim e todos que estavam do meu lado e sabiam a importância dessa conquista na minha vida. Ainda não tinha ideia de como seria o curso de Pedagogia, mas sabia que alguma coisa muito boa estava por vir da UnB, que é federal e reconhecida.

A escolha certa, desconstrução e construção

O curso de Pedagogia foi a escolha certa, pois é um curso que eu sempre gostei de fazer desde o início e vi nele a oportunidade de direcionar os meus estudos e pesquisas para a área da Surdez e da Educação Inclusiva. O curso foi muito importante na desconstrução de muitos preconceitos que eu tinha formado na minha mente a respeito de mim mesma e das pessoas ao meu redor.

Uma das desconstruções mais importantes, talvez a mais marcante, foi a desconstrução do preconceito que eu tinha com o meu cabelo que sempre foi cacheado e que eu passei dez anos alisando, na esperança de um dia ficar liso, mas que nunca ficou. Com as aulas de Antropologia e Multiculturalismo do curso eu conheci mais sobre mim e percebi que eu precisava reconhecer que eu era negra e que eu poderia assumir meu cabelo cacheado. Decidi parar com a química no cabelo no primeiro ano do curso. Fiquei 1 ano e 4 meses em transição capilar com metade do cabelo natural e metade alisada até que cortei meu cabelo bem curto tirando toda a química. Descobri e encontrei apoio em vários *sites* de pessoas que passaram pelo mesmo processo. Foi quando eu comecei a perceber a diversidade como algo positivo, que independente das suas diferenças as pessoas precisavam se sentir incluídas no mundo e serem respeitadas pelo que são. Foi uma das construções relevantes que fiz durante o curso.

Essa experiência influenciou muito na forma de compreender o surdo, pois tive várias experiências com surdos que não conseguem reconhecer sua identidade surda. Hoje eu posso ajudá-los a entender que a língua deles é linda, que eles são inteligentes e super capazes de se desenvolverem no mundo, mesmo com os obstáculos e exclusões que enfrentam diariamente, assim como eu enfrentei por odiar meu cabelo com a ideia cultural imposta de que só o cabelo liso era bonito e "bom", que eu não me encaixava no padrão assim como eles.

As matérias de Educação Inclusiva na Faculdade de Educação (FE) da UnB foram essenciais na minha formação, contando com professoras maravilhosas (Fátima Vidal, Edeilce Buzar e Cristina Coelho) que foram espelhos para que eu pudesse me desenvolver na área.

Para minha enorme alegria – pois sabemos o quão difícil é trilhar uma sequência de área de pesquisa nos projetos obrigatórios do curso na FE – consegui fazer os Projetos 3 e 4 na área da Surdez, na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, primeira escola pública bilíngue para surdos do Distrito Federal. O Projeto 3, destinado à construção de materiais bilíngues para a escola, ocorreu entre 2013 e 2014 durante um ano. O Projeto 4 se desenvolveu entre 2014 e 2015 com a mesma duração.

Eu amei as experiências nessa escola. Passar dois anos lá foi muito rico para minha formação e muitas vezes fui confundida como profissional da escola pelo vínculo que tenho com a escola até hoje. A professora que acompanhei no meu estágio me ajudou muito, sempre muito interessada em contribuir para a minha formação. Sou muito grata.

Durante o curso, através dos Projetos e da professora Edeilce Buzar, tive oportunidades de dar palestras sobre materiais bilíngues e sobre educação inclusiva para surdos.

Hoje...

Tenho tido grandes oportunidades e propostas de palestras sobre Inclusão de Surdos, incluindo uma palestra que proferi no Instituto Federal de Brasília (IFB) cujo tema foi "A valorização social da Surdez". Elas me fazem refletir e divulgar cada vez mais as questões sobre Surdez, inclusão social, acessibilidade e reconhecimento da diversidade.

Atualmente trabalho numa clínica que atende crianças com deficiência ou necessidades especiais educacionais como estagiária de Pedagogia, na qual atendo crianças com deficiências que eu nunca tive contato, como por exemplo, o autismo. Lá eu também atendo um adolescente surdo que tem me permitido conhecer mais sobre a cultura surda que eu tanto amo.

Na igreja também atuo como intérprete e dou aula de Iniciação em Libras para pessoas que querem aprender a língua e começam do zero. E para finalizar,

tenho o grande privilégio de fazer meu trabalho de conclusão de curso na área que eu dediquei todo o meu curso.

INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos sempre esteve atrelada a debates e dicotomias caracterizadas pelas vertentes clínico-terapêutica e linguística cultural, provocando grandes impactos e influências no processo educativo de alunos surdos. Diante desses debates e polêmicas sobre assuntos que envolvem a surdez é necessário que haja o reconhecimento da diversidade imposta pela perda de audição, pois é fato que existe a diferença biológica além da diversidade cultural expressa pela surdez.

Segundo Buzar e Kelman (2012, p.5) "[...] a surdez não é uma marca que fica só no corpo, mas atravessa todo o contexto psicológico e social do sujeito, influenciando em suas relações." A partir dessa afirmação e para além das abordagens que marcam a história dos surdos e sua educação, é preciso compreender o surdo como ser humano complexo que exige uma compreensão muito mais ampla que extrapola a diversidade em si, abrangendo também características singulares linguísticas, culturais, históricas, psicológicas e sociais.

A ausência dessa compreensão mais abrangente e complexa do sujeito surdo provoca grandes conflitos no processo escolar inclusivo do aluno surdo, tornando necessário que a inclusão nesse processo se torne um direito social que reconheça que os surdos são capazes de se desenvolver da mesma forma que os ouvintes, porém é preciso utilizar de outros meios e caminhos para que essa inclusão aconteça.

Hoje no Brasil por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é garantido aos surdos o direito a uma educação dentro da perspectiva bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa). Mas, para que a educação inclusiva de surdos seja efetiva e pensada a partir da necessidade linguística que existe, Buzar e Kelman (2012) ressaltam que é necessário que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se torne a língua principal no processo educacional e deixe de ser uma língua de escanteio ou de auxílio apenas.

A acessibilidade linguística é um ponto de partida para a desconstrução das barreiras que existem entre o "mundo dos ouvintes" e o "mundo dos surdos", que na verdade são o mesmo mundo. Além da barreira linguística, existem também as barreiras sociais e culturais que só existem quando o surdo não é compreendido em

um mundo e em uma educação que foi feita para o ouvinte, para um padrão no qual ele não se encaixa. É nesse contexto de conflitos, incompreensões, inacessibilidade linguística, invisibilidade, imposições e exclusões que essa pesquisa apresenta a filosofia educacional do bilinguismo para surdos como uma possibilidade para grandes chances de reverter esse quadro social e principalmente educacional. Até mesmo porque a própria perspectiva inclusiva em salas de aula do ensino regular tem se mostrado insuficiente para superar esses obstáculos através de resultados de pesquisas e relatos históricos.

Para compreender melhor sobre a educação de surdos a partir dessa perspectiva, a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal, que teve seu início recente no segundo semestre de 2013, sendo a primeira e única escola desse formato pública e integral no DF, tem sido muito relevante na sociedade contribuindo para a educação de surdos. No entanto, é preciso compreender como essa escola contribui para a desconstrução da exclusão dos alunos surdos do processo escolar, como tem enfrentado seus desafios, como tem garantido um melhor desempenho e desenvolvimento dos alunos surdos comparados a outros modelos de educação para surdos e porque existe a necessidade de ter uma escola nessa modalidade. Esses e outros aspectos que precisam ser analisados partindo do pressuposto de que, mesmo com toda sua contribuição, a inclusão é sempre compreendida como um processo que há falhas no seu percurso que precisam ser identificadas e problematizadas para serem corrigidas, ou seja, é preciso analisar se há partes do processo do percurso inclusivo dessa escola que ainda excluem o surdo do processo educacional.

Essa pesquisa buscará promover maior esclarecimento a partir da concepção de 4 profissionais bilíngues sobre a função desse tipo de escola e suas contribuições para a educação de surdos e também buscará ampliar o conhecimento que se tem sobre como se desenvolve um processo educacional inclusivo para surdos que seja pensado a partir da sua cultura e identidade.

Fazem parte deste trabalho o memorial educativo da pesquisadora, que relaciona sua história de vida com o tema desenvolvido na pesquisa, quatro capítulos e perspectivas profissionais.

O primeiro capítulo se refere à pesquisa teórica do trabalho e é intitulado "Educação Inclusiva para Surdos e o Bilinguismo", no qual traz as abordagens mais

importantes que envolvem as concepções que se tem de surdez, também um breve histórico da educação de surdos e as formas de inclusão escolar para surdos. O segundo capítulo é dedicado ao conhecimento do campo e objeto de pesquisa: a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF. Já o terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, ou seja, o caminho escolhido para que a pesquisa acontecesse envolvendo a apresentação dos instrumentos utilizados, sujeitos envolvidos e descrição dos procedimentos. O quarto capítulo é referente à apresentação e análise dos dados, na qual é feita uma relação dos dados obtidos nas pesquisas com a pesquisa teórica, respondendo às questões que nortearam todo o trabalho.

OBJETIVOS

GERAL

Compreender como a Escola Bilíngue para Surdos do Distrito Federal contribui para a inclusão dos alunos surdos do processo escolar e seus desafios a partir da concepção de 4 profissionais bilíngues.

ESPECÍFICOS

1) Compreender a Educação de Surdos a partir de uma perspectiva histórica e do reconhecimento da diversidade

2) Apresentar as contribuições que o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF pretendem para a educação de surdos.

3) Identificar os desafios enfrentados pela Escola Bilíngue para Surdos do DF.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS E O BILINGUISMO

1.1 Abordagens da Surdez

Por muito tempo na história, a medicina, a religião e a psicologia desenvolveram estudos e pesquisas a fim de compreender o sujeito surdo e sua relação com o meio no qual vivia com foco na deficiência. Na sequência, surgiram interesses e trabalhos de pesquisas realizados pelas áreas da sociologia, antropologia e linguística pelo reconhecimento dos surdos como uma minoria linguística, o que trouxe contribuições e distinções entre as concepções teóricas da surdez que logo foram sendo divulgadas por todo o mundo. Entre essas concepções está a perspectiva clínico-terapêutica e a abordagem socioantropológica da surdez.

A abordagem socioantropológica na educação procura reconhecer o sujeito em sua diversidade e se opõe à perspectiva clínico-terapêutica por ter uma concepção de sujeito voltada para a deficiência, para o que falta ou é defeituoso biologicamente e precisa ser tratado. Essa perspectiva que busca a cura – uso de próteses e implantes cocleares – do que é deficiente no ser humano, diante de um padrão estabelecido, vem da globalização e da influência negativa da mídia sobre a ideia de humanidade homogênea e, quando heterogênea, os diferentes são excluídos da sociedade e considerados inferiores aos seres humanos que não tem deficiência (SKLIAR, 2013).

Em contrapartida, a visão da psicologia a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky sobre o que nos torna humanos, não se limita a uma questão de ter ou não ter déficit no corpo físico, mas expande para o desenvolvimento sócio-histórico de uma pessoa, ou seja, o desenvolvimento a partir da aprendizagem que se estabelece através das relações sociais durante a sua vida (MORETTI, ASBAHR, RIGON, 2011).

As duas concepções teóricas da surdez concordam em reconhecer o sujeito surdo como ser social, capaz de se desenvolver, que possui uma língua própria e que expressa a sua cultura a partir da sua singularidade. Significa compreender a surdez como diversidade em todos os contextos sociais que o surdo precisa ter

acesso, incluindo o contexto escolar, e potencializar suas habilidades e competências como ser capaz de aprender. Outra questão importante a identificar é que a surdez, quando compreendida pelo viés cultural e das relações sociais, não é homogênea, ou seja, é composta por diferentes identidades que denotam a heterogeneidade dentro do próprio grupo.

O modelo socioantropológico não vê a deficiência do sujeito surdo como um acidente ou como algo a ser corrigido imediatamente por estar fora do padrão de normalidade, mas, por reconhecer a surdez como diversidade, defende também o bilinguismo, que será explanado mais detalhadamente a seguir, em oposição ao oralismo que é uma filosofia educacional que defende que a língua por via oral deve ser desenvolvida no surdo, caso contrário não será incluído na sociedade (BISOL, SIMIONI, SPERB, 2008).

Para essas autoras, as preocupações e pesquisas na área da surdez estão relacionadas ao crescimento de estudos e práticas diferenciadas na Educação de Surdos, que teve grande visibilidade no I Congresso de Educação de Surdos do Mundo, conhecido como Congresso de Milão, na Itália em 1880. Nesse encontro mundial de educadores de surdos foi decidido que a oralização, ou método oral, era o melhor método de educação para surdos e houve também a proibição da língua de sinais na educação mundial de surdos, afetando direta e negativamente as práticas pedagógicas do mundo e disseminando as concepções equivocadas de surdez que seriam difundidas, de acordo com Baalbaki e Caldas (2011).

Nesse contexto, segundo Bisol e Sperb (2010), o enfoque dos estudos sobre a perspectiva clínico-terapêutica está nas exclusões que o sujeito surdo sofre devido ao prejuízo que ele tem no seu desenvolvimento social pelo não uso da língua oral, já que essa é considerada padrão, por essa perspectiva, em virtude dos surdos representarem um grupo minoritário em relação aos ouvintes – pessoas que têm a capacidade de ouvir e perceber os sons.

Martins (2010, p. 36) ao afirmar que *"na década de 60, William Stokoe descobriu que essas línguas possuem todos os requisitos linguísticos presentes nas línguas humanas, assemelhando-se às línguas orais em sintaxe, semântica, fonologia, morfologia e pragmática que são parâmetros de análise que dão aos sistemas de comunicação visomotores o status de língua"*, mostra

que com essa descoberta o padrão de normalidade referente ao uso da língua oral é desconstruído.

Diante de eventos históricos como o Congresso de Milão, é possível perceber que o discurso da perspectiva clínica-terapêutica não surge da necessidade expressa pelos próprios surdos, mas sim como conclusões do que a cultura ouvintista define como melhor opção. Já a abordagem socioantropológica parte de pressupostos e experiências da própria cultura surda que mostram alternativas de viver no mundo por meio da ótica de sua própria cultura, ou seja, o surdo como sujeito em questão das pesquisas e estudos é analisado a partir da sua própria forma de ver o mundo em que vive. Para tanto, a Tabela (1.1) apresenta um quadro comparativo que reforça as diferenças entre as duas perspectivas pela comparação sistemática de seus principais pontos.

Tabela 1.1. Quadro comparativo sobre as abordagens socioantropológica e clínico-terapêutica.

ABORDAGEM CLÍNICO-TERAPÊUTICA	ABORDAGEM SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ
Estabelece um padrão a ser seguido.	Reconhece e respeita a diversidade.
Foco no defeito.	Foco no desenvolvimento do potencial do sujeito.
Defende o oralismo como melhor método para educar o surdo.	Defende práticas inclusivas na educação de surdos como o bilinguismo, por exemplo.
Objetiva a cura do sujeito.	Objetiva a inclusão social do sujeito.
Valoriza apenas a língua expressa pelo canal oral-auditivo (línguas ouvidas e faladas).	Valoriza outras formas de expressão da língua como o canal visuo-espacial (língua de sinais).

Tratando-se de reconhecimento da diversidade numa sociedade tão cheia de padrões estabelecidos, é preciso pensar em formas de inclusão. Para Skliar (2001) não adianta escolher uma dessas abordagens e escolher a substituição de métodos na educação de surdos, como por exemplo, substituir o método do Oralismo pelo Bilinguismo sem que ocorra a problematização dos objetivos dessa educação, do currículo e haja reflexões sobre a prática pedagógica desse contexto.

Skliar (2001) também explica que nem todas as representações da surdez se encaixam apenas em uma dessas abordagens e que é preciso se desprender do pensamento que classifica as representações como corretas ou incorretas, melhores ou piores, pois não é limitando às representações que será possível encontrar saídas e soluções para a inclusão dos surdos no processo escolar. Uma das condições necessárias é que se tenha uma *"[...] consistência política para entender a educação de surdos como uma prática dos direitos humanos concernentes a eles mesmos; uma coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes."* (SKLIAR, 2001, p. 92).

Este trabalho busca a aproximação com a abordagem socioantropológica da surdez, pelo fato de estar mais voltado para o reconhecimento da diversidade e singularidade do sujeito surdo.

1.2 Breve histórico da Educação de Surdos

Segundo Goldfeld (1997), só há registros da educação para surdos a partir do século XVI, pois os surdos eram muito desprezados socialmente, assim como pessoas com outras deficiências devido à crença geral de que essas pessoas eram impuras, castigadas e etc. As preocupações que surgiam em relação ao desenvolvimento dos surdos tinham um caráter de caridade e piedade. Sendo assim, Goldfeld (1997) delineia a história da Educação de Surdos pelos seguintes fatos:

1520-1584: Pedro Ponce de Leon, padre beneditino, desenvolveu uma metodologia na Espanha para educar quatro surdos filhos de nobres que incluía datilologia (uso do alfabeto manual), escrita e oralização, no qual ensinou os surdos a falarem latim, grego e italiano, entre outros conceitos como, por exemplo, de física e astronomia.

1620: Foi publicado um livro na Espanha, por Juan Martin Pablo Bonet, sobre a criação do alfabeto manual por Ponce de Leon.

1644: Publicação do primeiro livro inglês sobre uma língua de sinais Chirologia criada por John Bulwer, médico, que acreditava ser a melhor forma de comunicação entre surdos e também entre ouvintes e surdos.

1648: John Bulwer publica outro livro afirmando que a língua de sinais é capaz de expressar conceitos iguais aos expressos pela língua oral.

1750: Na França, surge um dos educadores mais importantes na história de educação de surdos, Abade Charles Michel de L'Epée, que aprendeu a língua de sinais com moradores de rua e criou os Sinais Metódicos que era uma mistura de língua de sinais com a língua francesa. Com isso, criou em sua casa a primeira escola pública e gratuita para surdos, por acreditar que os surdos também deveriam ter acesso à educação. Foi nessa mesma época que em contraste com L'Epée, Heinick desenvolveu as primeiras noções da filosofia educacional oralista que nega a língua de sinais e valoriza a língua oral. Foi o criador da primeira escola pública baseada no método oral para educar crianças surdas. Nesse período começam as principais divergências na forma de educar surdos e a comunidade científica ao estudar sobre as duas metodologias. Verificou-se que os argumentos de L'Epée eram mais fortes e, diante disso, Heinick não conseguiu recursos para ampliar sua escola.

1815: Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano interessado em estudar mais sobre a educação de surdos, foi para a Europa e na Inglaterra encontrou a família Braidwood que utilizava o método oral e não quiseram ensinar seu método para ele. Na França, teve contato com o trabalho de L'Epée que utilizava o método manual e teve uma abertura para conhecer o método.

1817: Gallaudet, acompanhado de um dos melhores alunos de L'Epée, criou a primeira escola para surdos nos EUA utilizando como forma de comunicação um tipo de francês sinalizado, uma mistura da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa adaptado ao inglês.

1850: A língua de sinais ASL (American Sign Language) passou a ser utilizada nas escolas dos EUA no lugar do francês sinalizado, assim como em vários países da Europa. Em 1821 a maioria das escolas públicas do EUA já adotavam práticas da educação de surdos a partir da ASL.

1855: O professor surdo francês Hernest Huet, junto à D. Pedro II, chega ao Brasil para educar crianças surdas por meio de bolsas pagas pelo governo.

1857: Foi fundado no Brasil, em setembro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) que utilizava e utiliza até hoje a língua de sinais.

1864: Foi fundada a Universidade Gallaudet, primeira universidade nacional para surdos.

1860-1869: O método oral começou a ganhar mais apoio por causa dos estudiosos opositores à língua de sinais, sendo que um dos maiores defensores do Oralismo foi Alexander Graham Bell, inventor do telefone, que teve grande influência no resultado da votação do Congresso de Milão em 1880 que foi a proibição do uso da língua de sinais e o Oralismo venceu como melhor método.

1960: Wiliian Stokoe publicou um livro comprovando que a Língua de Sinais Americana era uma língua com todas as características da língua oral.

1968: Roy Holcom deu origem à filosofia Comunicação Total que utilizava e acreditava em todas as formas de comunicação possíveis, não acreditando no privilégio de uma língua. A Universidade Gallaudet adotou essa filosofia e se tornou o maior centro de pesquisa dessa metodologia.

1911: Época que o Oralismo causou grande impacto e influência no Brasil. No final da década de setenta, a Comunicação Total chegou ao Brasil por influência de uma educadora de surdos da Universidade Gallaudet.

O Bilinguismo, filosofia educacional defendida nessa pesquisa, só começou no Brasil na década de setenta com estudos e pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e em 1994 a abreviação LIBRAS começou a ser utilizada por ela e pela comunidade surda, a critério da própria comunidade surda.

1994: Aconteceu a Conferência Mundial das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, conhecida pelo nome Declaração de Salamanca, por ter acontecido em Salamanca na Espanha.

2007: Aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com participação e assinatura do Brasil.

2006: O curso Letras/Libras teve início em 9 pólos no Brasil. No Distrito Federal teve seu início em 2015, oferecido pela UnB.

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF tem o seu muro todo pintado com desenhos que representam parte da história da Educação de Surdos, conforme ilustram as Figuras 1.1, 1.2 e 1.3. É muito interessante porque fica na entrada na escola, onde toda a comunidade pode ter acesso e conhecer mais sobre os surdos, suas lutas e conquistas.

Figura 1.1. Montagem 1 de fotos do muro da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF.

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 1.2. Montagem 2 de fotos do muro da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF.

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 1.3. Montagem 3 de fotos do muro da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF.

Fonte: Elaborada pela autora.

1.3 Inclusão escolar no contexto da diversidade incluindo a Surdez

Sabemos que o modelo educacional com a sua organização burocrática e racional não resiste aos paradigmas que a ele se apresentam um tanto desafiadores, por exigirem mudanças (MANTOAN, 2003). A educação escolar é cada vez mais heterogênea e representada por diferenças de gênero, sociais, culturais, étnicas, religiosas e etc. que a escola precisa incluir em seu processo educacional, valorizando não só aspectos cognitivo dos sujeitos, mas também sua subjetividade e afetividade que são impossíveis de se separarem.

Mantoan (2003) também afirma que apesar de ter se universalizado, a escola não se renovou em conhecimentos e novas concepções capazes de atender às necessidades das novas demandas em relação às mudanças de concepções educacionais. Tacca (2008) diz que quando se trata dos processos de aprendizagem que compreendem a diversidade humana como uma forma de se expressar no mundo através de outras formas possíveis que não são as formas valorizadas socialmente, é preciso deixar a padronização dos processos, ou seja, é preciso abrir espaço a novas possibilidades de aprendizagem que não estão previstas no padrão.

É diante desses desafios que o modelo educacional se vê despreparado e recorre aos diagnósticos psicológicos e médicos para justificar sua exclusão e falta de alcance pedagógico, que na verdade contribuem para reforçar o quão problemático e incapaz é o indivíduo, se apoiando em princípios da abordagem naturalista da psicologia. Tunes (2003) ousa em revelar que a escola seleciona quem ela quer acolher e é muito mais inclinada a acolher sujeitos que tenham apenas distúrbios de locomoção do que sujeitos que tenham alguma deficiência mental, deixando de acolher quem mais precisa da escola para se desenvolver intelectualmente, ou seja, quem mais precisa da escola para se desenvolver é excluído do processo escolar. Também coloca que a escola precisa entender que a possibilidade do fracasso também faz parte do processo de incluir.

Quando pensamos em inclusão e quebra de paradigmas, percebemos o quanto é necessário uma mudança na prática escolar, porém essa mudança de prática remete à uma complexidade de questões, refletidas também por Santos (2004), que envolve:

- a formação de professores (de pouca qualidade, desatualizada em relações à novas propostas educacionais, reprodução de práticas tradicionais sem uma reflexão de fato);

- a busca por novos conhecimentos e capacitação (formação continuada);

- o interesse dos profissionais da instituição escolar repensarem suas práticas adequando às ideologias, perspectivas e filosofias teóricas da instituição para alcançar seus objetivos;

- a acomodação por parte dos profissionais da educação;

- condições favoráveis à essas mudanças e envolvimento coletivo dos profissionais e várias outras que envolvem o contexto.

Segundo Tunes (2003) existem grandes divergências entre os próprios cientistas a respeito do desenvolvimento intelectual de pessoas com deficiência. É preciso destacar essas divergências ideológicas pelo o impacto que cada concepção pode gerar na forma de incluir ou excluir socialmente essas pessoas. A autora apresenta um grupo de cientistas que defende o desenvolvimento intelectual como biologicamente induzido e o defeito, em si, dessas pessoas é visto como um impedimento nesse desenvolvimento. Esse tipo de abordagem é chamado de naturalista. Já o outro grupo de cientistas defende que o desenvolvimento intelectual é culturalmente condicionado, ou seja, é o meio social que tem que dar condições favoráveis a essas pessoas para desenvolverem o que há de criativo nelas. Essa é a abordagem socialista.

Diante do esclarecimento de Tunes (2003) sobre as duas vertentes, podemos associar diretamente como cada vertente tem o poder de influenciar a prática pedagógica e profissional dos educadores e da política de inclusão da escola em relação às pessoas com deficiência. Infelizmente em relação aos surdos, a abordagem naturalista tem grande influência histórica na associação da surdez à deficiência intelectual, o que é totalmente equivocado devido ao fato de não existir relação determinante entre as duas deficiências.

Mesmo com uma política inclusiva voltada para o respeito à diversidade, existem também os currículos ocultos que ocorrem nas práticas do cotidiano que podem ser excludentes. A pessoa com deficiência em qualquer parte da sociedade precisa ter o respeito à sua condição. Mesmo sendo diferente, precisa ser aceita e entendida como parte do todo.

Outro aspecto relacionado às formas da pessoa com deficiência ser entendida, está em discussões sobre conceitos de inclusão e integração no contexto escolar, que precisam ser esclarecidos, compreendidos e diferenciados. A integração está relacionada à inserção parcial das pessoas com deficiência nas escolas comuns ou em escolas especiais e compreende a necessidade de currículos adaptados reduzidos, avaliações diferenciadas e a redução dos objetivos educacionais. Apoia-se no princípio de normalização do indivíduo, ou seja, o indivíduo precisa se adaptar às condições da escola. Já a inclusão vai contra a ideia de integração porque ela se define pela inserção total das pessoas com deficiência na escola comum em salas de aula do ensino regular. Exige uma mudança radical de perspectiva educacional que extingue a divisão que existe entre Educação Especial e Educação Inclusiva (MANTOAN, 2003).

É importante compreender a evolução histórica de como a deficiência foi compreendida no viés da educação, tanto mundial como brasileira, a partir de alguns marcos teóricos.

Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2015), é no século XX que surgem com ênfase os movimentos sociais de luta contra discriminações que excluem pessoas com deficiência do exercício da cidadania. À procura de soluções para superar o desafio da exclusão, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, em 1990, com o objetivo de ressignificar a educação e o direito à educação para todos a fim de promover avanços na educação básica mundial.

Logo em 1994 aconteceu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), em Salamanca na Espanha. A declaração divulgada no mundo sobre esse evento ficou conhecida como Declaração de Salamanca que apresentou princípios e metas políticas e práticas para a Educação Especial. Apesar do crescente movimento inclusivo ganhar visibilidade mundial, o Brasil publicou em 1994 o documento Política Nacional de Educação Especial apoiado no conceito de integração e no princípio de normalização com foco no modelo clínico de deficiência.

Uma nova forma de ver a deficiência ganha evidência com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conduzida pela Organização das

Nações Unidas (ONU), na qual o Brasil participou e assinou, tendo seu Protocolo Facultativo em 2007. Surge então um novo marco teórico na educação brasileira a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), documento ratificado por duas Conferências Nacionais: a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em 2008 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. Ambas estabelecem princípios para a educação inclusiva no contexto do reconhecimento da diversidade e não o seu apagamento, também mostram a evolução da forma de pensar a deficiência e como garantir uma inclusão escolar que supere a exclusão.

Retomando à ideia da autora Mantoan de defender a inclusão em escolas comuns de ensinos regulares, existe uma diferença na educação inclusiva para surdos que é o fato deles possuírem uma outra língua. No caso, a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Isso provoca uma maior complexidade ao se pensar numa educação que seja de fato inclusiva para esse público, pois a disputa política apaga a diversidade da surdez. Faz-se necessário também a apresentação do conteúdo através de recursos visuais, relação da cultura do surdo com o conteúdo, material concreto que valorize a sua língua entre outras adaptações.

Lopes e Leite (2011) afirmam que há desvalorização social da Língua Brasileira de Sinais, porém, ela é uma língua reconhecida no Brasil como forma de comunicação e expressão legal pela lei 10.436/02. O decreto 5.626/05 que regulamenta a lei de Libras citada acima, também garante duas possibilidades inclusivas de acesso à educação para surdos no Capítulo VI Art. 22:

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa [...] (BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005).

A seguir, conheceremos características dessas duas formas de educação inclusiva brasileira para surdos garantidas pelo decreto e seus embates.

1.4 Propostas de Educação Inclusiva para Surdos no Brasil

Para que haja inclusão escolar de surdos, é preciso que os profissionais da educação tenham conhecimento e valorizem a cultura e a língua dos surdos. Entre estudiosos da educação inclusiva de surdos, existem oposições nas opiniões se o surdo deve ser incluído em escolas de ensino regular junto com os ouvintes, se a melhor opção é um espaço educacional todo adaptado para o desenvolvimento da língua de sinais e da cultura surda, como por exemplo, uma escola bilíngue ou se depende do contexto do sujeito surdo e da instituição escolar. Na primeira proposta de educação inclusiva para surdos é necessário que tenha o atendimento especializado, recursos visuais, a presença do intérprete de Libras, materiais concretos e profissionais qualificados para suprir às necessidades dos surdos garantindo o seu direito à educação, assim como é garantido aos ouvintes na prática pedagógica (CARVALHO; SILVA, 2014).

As críticas feitas a esse tipo são que o professor da sala regular que não amplia suas formas de dar aula, usando apenas da oralidade, acaba comprometendo a possibilidade de o surdo compreender o conteúdo totalmente e se tornam frequentes os problemas com a comunicação, abstração, raciocínio lógico, entre outras habilidades básicas que fazem parte do processo de aprendizagem (BRASIL, 2006).

Em razão do oralismo ter sido imposto por muitos anos na educação para surdos, ainda existem práticas enraizadas nesse tipo de concepção em salas regulares, pelo fato da educação do ensino regular ter sido pensada para alunos ouvintes, para um padrão estabelecido ao qual, com certeza, o surdo não faz parte. A situação piora quando se joga para o aluno a responsabilidade da sua dificuldade de aprendizagem, desconsiderando se as condições do meio são favoráveis ou não à sua inclusão e ao seu desenvolvimento.

Carvalho e Silva (2014) explicam que a segunda proposta defende a filosofia educacional bilíngue para surdos e surge dos resultados insatisfatórios da inclusão de surdos em escolas regulares que não afetam negativamente só o cognitivo, mas também o emocional e a socialização dos surdos. Esses autores apresentam esse

tipo de educação inclusiva para surdos de uma forma mais negativa se referindo a mesma como "segregatista", afirmando que, se há a necessidade de escolas assim, é porque a escola regular não sabe lidar com a diferença e que esse seria um ideal. Deve-se levar em consideração o fato de que se a escola regular estivesse realmente cumprindo com as metas de inclusão para surdos como prevê os documentos nacionais e legislações, algumas já citadas anteriormente, e trazendo também resultados positivos de desenvolvimento dessas pessoas, não seria mesmo necessário outro espaço para incluir os surdos.

Sendo assim, não é uma questão de ser "segregatista", é uma questão de outra possibilidade que cumpra o que deveria estar acontecendo nas escolas regulares no quesito inclusão.

Retomando à filosofia bilíngue, o bilinguismo que no Brasil teve início na década de oitenta, segundo Goldfeld (1997), tem como princípio básico que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo a L1 na língua de sinais, que deve ser a sua língua materna, e a L2 na língua oficial do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Essa filosofia entende o surdo como participante de uma comunidade que possui língua e cultura próprias, e se alia à abordagem socioantropológica da surdez, justamente por reconhecer a parte cultural e social da surdez, indo além da deficiência.

Há duas posições entre profissionais que trabalham a partir da filosofia bilíngue: uma é a de que o surdo deve aprender a língua de sinais como L1 e a língua oral do país como L2. A outra é de que no lugar na língua oral do país, deve-se aprender somente a sua forma escrita como L2. Goldfeld (1997) afirma que a língua de sinais por ser a única que pode ser dominada pelo surdo e que supre todas as necessidades de comunicação e de desenvolvimento cognitivo. No Brasil, a segunda opção citada é a defendida como proposta para a educação bilíngue para surdos, devido às memórias de grandes sofrimentos que os surdos tiveram na história pela obrigação de aprenderem uma língua que não é a sua língua natural e descarta essa obrigatoriedade do surdo aprender a língua oral, exigindo somente o uso da língua oficial do país na sua modalidade escrita.

Em relação a essa proposta de educação inclusiva Skliar afirma que:

> O modelo bilíngue propõe, então, dar acesso à criança surda as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só dessa maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e

> aprender. O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, por intermédio dela, à cultura ouvinte. (SKLIAR, 2013, p. 136)

Diante dessa afirmação do autor, compreendemos que o objetivo desse tipo de inclusão educacional de surdos não é segregar os surdos dos ouvintes, pelo contrário, pretende garantir uma identidade bicultural que facilite a socialização entre os mesmos sem uma se impor acima da outra, mas todas tendo as mesmas oportunidades e condições para se desenvolver em todas as áreas da vida.

2. ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS DO DISTRITO FEDERAL

2.1 Histórico, características e objetivos da instituição

A Escola Bilíngue para Surdos do DF é fruto do projeto criado em 2011 pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que na liderança do Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, realizou vários movimentos, em 2011, para alcançar uma melhoria na qualidade da educação para surdos no DF até porque já existiam escolas bilíngues para surdos no Brasil, como por exemplo, em Campinas, que teve início em 2008 (FENEIS, 2011). O nome da escola é Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga[1], porém, por ser a única escola nessa modalidade pública do Distrito Federal, também é conhecida como Escola Bilíngue para Surdos do DF.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015 da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga DF, a escola foi criada pela portaria Nº 171, de 02 de julho de 2013, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em busca de uma política de Educação Inclusiva para surdos que levasse em consideração suas singularidades linguísticas, identitárias e culturais. A criação da escola foi possível por causa da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, de autoria do Deputado Wellington Luiz, que define as diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos a serem implantadas no âmbito do Distrito Federal (EB, 2015).

O local escolhido para a implantação da escola foi a antiga Escola Classe 21, localizada na QNH 01/02, Área Especial 02 em Taguatinga Norte, que desde 1988 tem desenvolvido a educação para surdos e é considerada inclusiva desde 1999. A substituição dessa escola pela Escola Bilíngue para Surdos é resultado de uma luta de doze anos por parte da Comunidade Surda do DF e dos professores da SEEDF que acreditavam em uma escola pública que fosse especializada em educação bilíngue em Libras e Português Escrito e que pudesse atender os surdos desde a Educação Linguística Precoce até o Ensino Médio integralmente. A escola ainda atende os alunos das turmas remanescentes da Escola Classe 21 de ensino regular,

[1] O uso do nome real da escola foi autorizado por meio do documento que está no Apêndice C deste trabalho.

da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), ou seja, os alunos das turmas do ensino regular que ainda não foram remanejados para outras escolas da SEEDF continuam sendo atendidos pela escola.

Os turnos de funcionamento da escola são: Matutino (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio – 7h30 às 12h30, horário do almoço é de 12h30 às 13h30 e Educação Integral – 13h30 às 17h30), Vespertino (Ensino Fundamental I e Educação Infantil - 13h às 18h) e Noturno (EJA – 19h às 22h35).

O funcionamento de fato da Educação Integral aconteceu em 2014 por meio de projetos, oficinas, cursos complementares, oferecimento de sala de estudo orientado com o objetivo de ensinar os alunos a estudar e desenvolver hábitos de estudo a partir do incentivo à autonomia. Ainda não há dados atuais sobre a quantidade de alunos atendidos nas turmas bilíngues de 2015, mas o PPP de 2014 informa que 107 alunos foram atendidos, sendo 30 dos anos iniciais, 22 dos anos finais e 55 no ensino médio nesse mesmo ano.

É importante colocar que a escola funciona em obediência às Diretrizes Pedagógicas previstas para os anos de 2009 a 2013, a LDB- Lei nº 9.394/96, além das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Regimento Interno da SEDF e segue o Currículo da Educação Básica.

A escola é aberta à matrícula de alunos surdos e ouvintes, porém, está disponível prioritariamente:

> "[...] aos estudantes surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos, que têm a libras como primeira língua. Entretanto, a escola está aberta a todos os estudantes que tiverem interesse em estudar numa escola em que a língua de instrução oferecida seja Libras e o Português-Escrito, que constituem candidatos potenciais para serem atendidos na Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito). Além dos surdos, dos deficientes auditivos, oralizados ou não, mas que aceitem a Libras como língua de instrução, os CODAs (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes, os surdocegos, enfim, os estudantes que desejarem. (EB, 2015, p. 12).

A missão da escola é garantir a qualidade do ensino em busca do desenvolvimento físico, intelectual, social e linguístico, promovendo condições favoráveis para a aprendizagem, organização sistemática do conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.

Os objetivos gerais da escola são:

> “- Garantir os direitos humanos dos surdos, resguardados os princípios éticos, identitários, culturais, educacionais e linguísticos dos DIREITOS UNIVERSAIS, por meio da oferta de uma educação integral com projetos diferenciados e específicos para o ensino adequado aos estudantes surdos, de forma a propiciar a inclusão plena desses sujeitos à sociedade.
> - Promover o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo-social dos alunos das turmas de alunos ouvintes remanescentes na instituição, por meio de educação de qualidade respeitando as diferenças, com vistas à aquisição do conhecimento, do pensamento crítico, da autonomia e o pleno exercício da cidadania. (EB, 2014, p 19, grifo do autor).

Já no PPP de 2015 foram acrescentados os objetivos:

> [...] - Tornar o estudante surdo capaz de ser instruído na sua primeira língua para garantir o desenvolvimento global e o desenvolvimento da cidadania.
> - Busca-se garantir uma EDUCAÇÃO ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, CULTURAL e BILÍNGUE para os Surdos brasileiros que têm a Língua de Sinais Brasileira como sua primeira língua e que ainda atenda e promova a inclusão social dos surdos [...]" (FENEIS, 2011, apud EB, 2015, p. 11 e 147, grifo do autor).

Em relação ao quadro de profissionais da escola, o que foi previsto no projeto da escola criado pela FENEIS (2011) foi que todos os profissionais atuantes na escola deveriam ser bilíngues devido à grande importância na recepção de crianças em fase de aquisição linguística e seu desenvolvimento social, já que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Para os docentes, existem os critérios de seleção, pois é necessário ter uma formação coerente ao formato da Escola Bilíngue LIBRAS e Português Escrito do DF. Além do curso de licenciatura na sua área de atuação, é necessário ter cursos de intérpretes, disciplinas específicas em LIBRAS, Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português e Português/Libras), cursos para o ensino de português como segunda língua e etc. Em relação aos professores que atuam no ensino de LIBRAS, é sugerido que sejam formados no curso de licenciatura Letras-Libras que teve a sua primeira turma formada em 2010, pelo fato da criação do curso ser muito recente no Brasil. "*Estima-se que a Escola Bilíngue, gradativamente, contemple em seu quadro a porcentagem de 50% de profissionais ouvintes e 50% de profissionais surdos, no prazo mais curto possível."* (EB, 2014, p.40).

Ainda sobre o PPP (2015), aos docentes e demais profissionais que precisam complementar suas formações com algum desses critérios, é dada a oportunidade de aperfeiçoamento através do eixo da formação continuada de professores do Laboratório de apoio à pesquisa e formação de professores para a Educação Bilíngue. Um dos eixos desse laboratório é o eixo do apoio à formação inicial que abriu as portas para me acolher e me acompanhar no Projeto 3, fases 1 e 2 de pesquisa e extensão, no Projeto 4, fases 1 e 2 de estágio obrigatório e no Projeto 5 de trabalho de conclusão de curso da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília.

Apesar de a escola ser caracterizada pela modalidade regular, específica e especializada da educação bilíngue, seu currículo é o mesmo da rede pública de ensino com permissão a adequações, suplementação de disciplinas se necessário e complementações. Uma das diferenças mais evidentes e relevantes no currículo é a substituição da Disciplina de Língua Portuguesa como primeira língua pela Disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua. Também existe o acréscimo da Disciplina de Libras que capacita o aluno para ser instruído na sua primeira língua e pretende garantir o desenvolvimento da cidadania e o desenvolvimento global do aluno surdo, a qual é ministrada na mesma quantidade de carga horária semanal que é ministrada a Língua Portuguesa. A modalidade oral da Língua Portuguesa, garantida no Decreto 5.626/2005, é oferecida por meio de ações em parceria com a rede de saúde somente quando for solicitado pela família e o atendimento não é realizado na escola.

As Diretrizes para Avaliação na Escola Bilíngue (EB, 2015) garantem a Avaliação do Aluno caracterizada pela valorização da avaliação processual e formativa, na qual o aluno é avaliado em sua totalidade; a Avaliação do Professor através de uma autoavaliação da sua prática pedagógica; a Avaliação do Material Didático através do acompanhamento dos materiais produzidos pelos professores devido a carência de materiais didáticos específicos para surdos e; por fim, a Avaliação Institucional através de avaliações externas e internas, na qual são realizadas com toda a comunidade escolar através de entrevistas e ocorrem conforme o calendário da SEEDF. Essas avaliações são de extrema importância para um bom desenvolvimento das propostas da instituição devido à necessidade de

mudanças, adaptações e reflexões que precisam ser feitas no processo educacional da instituição para assegurar que futuras práticas sejam melhor sucedidas.

A estrutura física da escola está localizada em uma boa e grande área, mas pelo fato da escola ter sido implantada em um espaço antigo da SEEDF, é necessário ampliações, reformas e novas construções que contribuam com eficiência para a melhoria da qualidade no atendimento de toda a demanda prevista para a utilização do espaço. A representação da escola mais recente, apesar das reformas na estrutura física, é a que está nesse croqui:

Fonte: Projeto Político Pedagógico de 2015 da Escola Bilíngue

3. METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender como a Escola Bilíngue para Surdos do DF contribui para a inclusão dos alunos surdos do processo escolar e seus e desafios a partir da concepção de 4 profissionais bilíngues, o tipo de pesquisa escolhido foi a pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008) esse tipo de pesquisa tem o objetivo de apresentar uma visão mais geral sobre fatos que envolvem temas pouco explorados ou temas que são muito específicos e está incluída na pesquisa social que pretende obter conhecimentos de determinadas realidades sociais.

A pesquisa tem cunho qualitativo, pois esse método abrange aspectos da complexidade humana e valoriza a capacidade do ser humano de interpretar o mundo em que vive, interagindo com ele (OLIVEIRA, 2009).

A observação participante e a entrevista semiestruturada foram escolhidas como instrumentos para a realização da pesquisa. Gil (2008) define a observação participante como observação feita pelo próprio pesquisador na comunidade na qual se quer obter respostas para o problema da pesquisa e apresenta vantagens pelo rápido e direto acesso às informações necessárias sem intermediações. Esse tipo de observação pode ser natural, quando o observador é pertencente ao grupo investigado ou pode ser artificial, quando o observador se integra ao grupo para fazer a investigação. A segunda forma de observação foi realizada nessa pesquisa.

A entrevista semiestruturada se estabelece por uma ordem fixa de questões abertas que são feitas a todos os participantes da pesquisa, porém se houver a necessidade de incluir outras perguntas no decorrer das respostas dos entrevistados, é permitida essa possibilidade dentro desse tipo de instrumento. A vantagem desse tipo de entrevista é que o diálogo pode ser favorecido caso ocorra o surgimento de assuntos ou questões que não foram previstos antes pelo pesquisador, mas que surgiram das reflexões dos entrevistados a cerca das provocações de pensamento que foram feitas pelo pesquisador.

Parte das informações desse estudo foram obtidas através do acompanhamento sistemático e da observação participante das turmas do 5º ano bilíngue (segundo semestre de 2014) e 4º ano bilíngue (primeiro semestre de 2015), através do Projeto 4 / Fases 1 e 2 (estágio) e também através das vivências do Projeto 3 / Fases 1 e 2 no laboratório de materiais didáticos bilíngues (segundo

semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014). Ambos são componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia da FE/UnB.

Outra parte das informações foi obtida, em outubro de 2015, através da realização de entrevistas com duas professoras bilíngues e a coordenadora pedagógica da escola e uma pesquisadora, que também é professora bilíngue de outra escola e está fazendo imersão na Escola Bilíngue para Surdos do DF com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a escola e responder as questões centrais que envolvem esse estudo.

3.1 Campo de Pesquisa

O estudo foi realizado na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, localizada na QNH 01/02, Área Especial 02 em Taguatinga Norte, cujas informações mais detalhadas estão presentes no segundo capítulo do estudo. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre o segundo semestre de 2013 e o mesmo período de 2015 com duração de dois anos e meio. O enfoque da análise está nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas em 2015 com as 4 profissionais bilíngues devido as transições e mudanças que ocorreram no desenvolvimento da pesquisa.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

A turma do 5º ano do ensino fundamental bilíngue observada era composta por cinco alunos surdos profundos que têm um bom conhecimento da Língua de Sinais Brasileira. Suas idades variavam de 11 a 16 anos. Eram três meninas e dois meninos, sendo que uma das meninas além da surdez também possuía deficiência intelectual.

A turma do 4º ano do ensino fundamental bilíngue, segunda turma observada, era composta por cinco alunos surdos, sendo quatro surdos profundos e um com perda leve que usava aparelho auditivo. Todos possuíam um bom conhecimento da Língua de Sinais Brasileira. Suas idades variavam de 09 a 11 anos. Eram quatro meninos e uma menina, tendo uma aluna que participou na turma estando matriculada em outra série. As duas turmas tinham 2 professoras. A professora regente que já estava na rede de ensino há 25 anos, formada em Pedagogia e a

professora que chegou na escola no segundo semestre de 2014 concursada como professora de Libras, formada em Pedagogia e Letras-Libras e só lecionava uma vez por semana nas turmas.

Também foram realizadas entrevistas por meio de um roteiro de perguntas abertas (APÊNDICE B), feitas com três profissionais da Escola Bilíngue para Surdos do DF, sendo duas professoras bilíngues surdas, a coordenadora pedagógica das turmas bilíngues e também com uma pesquisadora e professora bilíngue que está fazendo imersão na escola, ambas ouvintes.

3.3 Procedimentos de pesquisa

A observação participante foi possível porque existe na escola o eixo de apoio à formação inicial que possibilitou minha presença na escola através dos Projetos 3 / Fases 1 e 2 (pesquisa e extensão), Projeto 4 / Fases 1 e 2 (estágio obrigatório) e Projeto 5 (trabalho de conclusão de curso) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Para a realização da entrevista, foi marcado formalmente um dia para que eu pudesse ir até a escola. O critério de escolha dos participantes da entrevista foi a experiência anterior na escola e também a disponibilidade das profissionais que estavam presentes na escola no dia que foi marcada a entrevista, pois alguns profissionais estavam de greve no dia. Todas já me conheciam, com exceção da pesquisadora e da professora bilíngue, portanto, só me apresentei a ela.

Expliquei às entrevistadas o objetivo da entrevista e a temática do meu estudo. Elas concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas individualmente, no horário matutino de funcionamento normal da escola, em salas vazias que minimizassem ruídos que atrapalhassem a gravação das mesmas. Para as entrevistadas ouvintes, o método foi a gravação de áudio, nas quais as perguntas foram feitas oralmente. Para as entrevistadas surdas, o método foi a filmagem devido as perguntas e respostas serem todas em LIBRAS.

Como pesquisadora, percebi muita segurança nas entrevistadas e disposição em responderem as perguntas do início ao final. Mostraram muito interesse em ter

acesso ao trabalho depois de pronto e também agradeceram a oportunidade de fazerem parte da pesquisa contribuindo no que fosse necessário.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi baseada nas informações das participantes da entrevista, no conhecimento obtido a partir da observação participante e da pesquisa teórica. A apresentação e análise dos dados estão divididas em três blocos de assuntos, assim como foi feito no roteiro da entrevista, para facilitar a compreensão e a organização da leitura. Para a análise das entrevistas com as profissionais surdas, a pesquisadora fez a tradução de LIBRAS para a Língua Portuguesa.

4.1 Perfil dos entrevistados

Nessa etapa foi pedido às participantes que se apresentassem em relação a sua função na escola e experiência profissional com surdos. Para que a identidade das participantes seja preservada, as mesmas serão identificadas por nomes fictícios.

Carolina (surda, professora bilíngue de atividades): Antes de trabalhar na Escola Bilíngue, foi professora de surdos durante dezoito anos em escolas de ensino regular inclusivas e alfabetizava crianças ensinando primeiro a L1, tendo consciência de que as crianças não chegavam com um conhecimento profundo em Libras. Através da inter-relação e da comunicação entre professor e aluno, a aprendizagem da criança surda era desenvolvida e a partir do 4º ou 5º ano já tinha um bom conhecimento de LIBRAS. Atualmente é a única professora concursada surda da Escola Bilíngue e já trabalhava antes na antiga Escola Classe 21.

Lorena (surda, professora bilíngue de atividades): Professora há cinco anos, teve grande interesse na experiência como professora da Escola Bilíngue por reconhecer a importância da inter-relação entre o professor surdo e o aluno surdo, pois existe uma troca de aprendizados. Não é só uma cópia de conhecimentos, como acontece na sala regular inclusiva. Segundo a entrevistada, o aluno cresce muito mais no seu potencial. Atualmente trabalha na Escola Bilíngue por contrato da SEEDF e está substituindo uma professora que está de licença na turma do 4º ano do ensino fundamental, a mesma que eu acompanhei no primeiro semestre de 2015.

Silvia (ouvinte, coordenadora das turmas bilíngues): Possui quatorze anos de profissão na SEEDF como professora e um ano como coordenadora, sendo que nos três primeiros anos ministrou aulas em salas regulares, os outros doze anos são de experiência com alunos surdos. Quando assumiu turmas com alunos surdos, não conhecia outros surdos nem tinha o contato e conhecimento de LIBRAS. Seu primeiro contato com alunos surdos foi na antiga Escola Classe 21 e a partir desse primeiro contato, e através do encantamento, começou a se especializar na área da surdez para engajar na Educação de Surdos. Atualmente é professora bilíngue e está assumindo temporariamente a Coordenação das turmas bilíngues do ensino fundamental.

Mariana (ouvinte, pesquisadora e professora bilíngue): É pedagoga e trabalha com surdos há dezessete anos, tem especialização em Psicopedagogia cujo tema de pesquisa foi a relação da família ouvinte de pessoas surdas. Atualmente é mestranda da UnB e está pesquisando sobre a subjetividade de pessoas surdas. Já foi alfabetizadora de ouvintes, mas devido a uma experiência na infância com um colega surdo no ônibus, passou a ficar encantada com as pessoas surdas e se dedicar profissionalmente à Educação de Surdos. Apesar de não ser profissional da Escola Bilíngue, está vivenciando uma imersão na escola desde o mês de junho de 2015 para a realização da sua pesquisa de mestrado. Atualmente é professora bilíngue da SEEDF, porém trabalha em uma escola do ensino regular inclusiva.

Nessas apresentações iniciais é possível perceber que as entrevistadas possuem grandes experiências na Educação de Surdos e que são muito engajadas no que fazem. É de grande valor poder trazer na análise do estudo opiniões tanto de profissionais surdos como de profissionais ouvintes, envolvendo também funções profissionais diferentes, trazendo um olhar mais amplo e diversificado sobre os mesmos problemas que serão apresentados a seguir.

4.2 Contribuições da Escola Bilíngue para Surdos do DF para a Educação de Surdos

Sabemos que a filosofia educacional do bilinguismo traz avanços e contribuições significativas na história da Educação de Surdos, porém é preciso identificar de que forma a escola contribui para a desconstrução da exclusão do

sujeito surdo do processo escolar na realidade de inclusão de surdos no Distrito Federal e como o aluno surdo pode se beneficiar a partir desse novo ambiente criado para garantir de fato a sua inclusão. É muito difícil pensar na necessidade de uma escola só para surdos quando se pensa só na adaptação linguística, portanto é preciso avaliar as necessidades da pessoa surda por completo e compreender que a escola desempenha um papel muito mais amplo do que só um simples passar de conteúdos.

Em relação às diversidades mais evidentes que encontramos nas salas regulares inclusivas e nas salas bilíngues, Silvia, Lorena, Mariana e Carolina concordam que as salas bilíngues têm muitas vantagens se forem comparadas ao modelo de educação inclusivo nas salas regulares, como por exemplo, o contato direto que o professor bilíngue tem com o aluno surdo, pois existe grande dificuldade de planejamento entre um professor e um intérprete na sala regular inclusiva e que muitas vezes o professor ouvinte vai dar prioridade aos alunos ouvintes por razões diversas. Uma delas é a maior facilidade de identificação com seus pares. Quando isso acontece mesmo de forma não intencional, o professor precisa reconhecer que a sua prática não tem alcançado a todos, muito menos incluído todos os alunos da sala no processo de ensino-aprendizagem. Já em turmas bilíngues, o professor tem maiores possibilidades de alcançar o aluno surdo pela acessibilidade linguística e intervenção pedagógica direta.

Outros problemas apontados também sobre a relação do intérprete e do professor em salas regulares inclusivas estão relacionados à velocidade que o professor ouvinte ministra sua aula e sua forma de utilizar recursos pedagógicos, como por exemplo, quadro negro ou branco, e o intérprete precisa estar adaptando o tempo para passar tudo que está sendo dito pelo professor. Isso pode reduzir muito o acesso ao conteúdo que o aluno surdo precisa ter, ou seja, o aluno surdo acaba sempre perdendo o conteúdo devido a uma falta de planejamento de aula para ouvintes e para surdos. Devido aos atrasos de comunicação, o surdo não compreende como o professor está organizando as informações no quadro. Enquanto o intérprete está passando algo, o professor já falou muitas outras explicações. Mesmo tendo sala de recursos, o tempo é muito pequeno para que ocorra a recuperação de todo o conteúdo perdido.

Grandes polêmicas envolvem a função do intérprete de Libras em sala de aula sem possuir uma preparação e formação para intervir pedagogicamente já que não tem como ele ficar disperso do processo pedagógico. A turma bilíngue quebra esse paradigma contando com um professor bilíngue em sala de aula que tem um bom conhecimento de Libras, da Língua Portuguesa e ainda possui a formação necessária para atuar como docente. Essa forma de ensino apresenta grandes implicações na didática e metodologia das aulas, pois nem sempre o intérprete consegue fazer as provocações do assunto na linha de raciocínio do professor, correndo o risco do aluno surdo não atingir os objetivos de aprendizagem das aulas. Os próprios alunos surdos da escola percebem essa diferença entre a aula ser interpretada ou direta e revelam que existe uma grande perda de tempo que deve ser levada em conta.

Nos dois modelos de Educação para Surdos citados, o objetivo é que o currículo seja trabalhado de acordo com a mesma carga horária do Currículo em Movimento da Educação Básica (EB, 2015), para que o aluno surdo tenha as mesmas oportunidades de ensino que o aluno ouvinte. Para isso, são necessárias algumas adaptações respeitando às necessidades e singularidades do aluno surdo.

Nessa questão entra um ponto muito delicado que é a história de vida dos alunos surdos que hoje estudam na Escola Bilíngue, pois existe uma grande defasagem que é trazida por esses alunos para a sala de aula que o professor não pode ignorar só porque o objetivo é cumprir o currículo comum. São alunos que estão em séries sem o conhecimento necessário, as capacidades e habilidades daquela determinada série escolar, mas é preciso encontrar estratégias que erradiquem essa defasagem. Os alunos do ensino médio, por exemplo, vieram de realidades muito diferentes da Escola Bilíngue. Em relação a essa questão Mariana disse: *"eu vejo que tem sido criado já estratégias, mas ainda não atingiram, são questões de alunos que chegam aqui com uma defasagem muito grande, e com esses alunos tem sido feito projetos de atendimento da Língua Portuguesa e outras questões".* Há grande expectativa dos profissionais da escola de que no futuro as crianças estejam muito melhores em relação ao desenvolvimento curricular do que esses alunos que já estão nas séries finais ou no ensino médio.

Nessa etapa também foi problematizada a experiência com o vínculo que a Escola Bilíngue é capaz de fazer entre famílias ouvintes com os alunos/filhos/

surdos. Skliar (2013) aponta que 95% aproximadamente dos surdos nascem em famílias ouvintes, o que promove diferenças no desenvolvimento da criança surda comparada a uma criança surda que nasce numa família de surdos, pois é possível perceber uma desvantagem nas interações comunicativas em seus primeiros contatos contribuindo para que muitas crianças surdas cheguem à escola sem a capacidade do uso da língua desenvolvida. A não aceitação da surdez por parte das famílias ouvintes que têm surdos tem sido um dos grandes desafios que a Educação de Surdos precisa enfrentar de forma significativa para que haja uma superação.

Silvia, coordenadora pedagógica das turmas bilíngues apresenta em sua fala que as famílias não reconhecem a necessidade de aprender LIBRAS pelo fato de criarem suas formas de comunicação em casa e até mesmo, de uma forma equivocada, acharem que seus filhos surdos estão entendendo o que está sendo dito a eles em sua totalidade. Para ela, é necessário que a família aceite a surdez e faça o necessário para que o surdo aceite sua singularidade também. Em atitudes práticas, a escola está sempre mantendo o contato com a família, promovendo conversas de conscientização e o compartilhamento de teorias que envolvem a Educação de Surdos, incentivando a busca pelo conhecimento para que eles possam ajudar no processo de construção da identidade dos surdos.

Por ter experiências em salas regulares inclusivas, Mariana, a pesquisadora e professora bilíngue fala de outro aspecto desse modelo que diferencia as formas de manter contato com os pais da Escola Bilíngue, pois nas suas experiências ela percebia que a família do aluno surdo só tinha o contato com um grupo de profissionais da escola muito reduzido que inclui professores da sala de recursos e intérpretes de LIBRAS. Na Escola Bilíngue esse contato é ampliado, pois a maioria dos profissionais da escola tem relação direta com os alunos surdos. Através dessa ampliação, as famílias se sentem muito mais acolhidas e participantes do processo educativo.

Além desse tipo de acolhimento também são promovidos cursos de LIBRAS para a família na escola, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento da comunicação e interação do aluno surdo com sua família. Segundo Carolina (surda, professora de atividades), isso promove a desconstrução da preocupação por parte da família em relação ao aprendizado e desenvolvimento da língua oral, uma vez

que, nas salas regulares inclusivas e salas de recursos existem profissionais que oferecem o ensino da língua oral para surdos.

O problema não está no desenvolvimento da língua oral optado pela família do surdo, mas na excessiva preocupação com esse fator deixando aquém a preocupação com o desenvolvimento do surdo por completo e suas aprendizagens. Esse problema revela traços de uma família que ainda não aceitou a surdez e seu empenho está em fazer o possível para que o surdo se torne um ouvinte.

Segundo Lopes (2013), a aceitação social do surdo deve acontecer em todos os espaços que o surdo convive, tendo seu início na família, pois através dela o surdo interage com a cultura, o meio e assim pode perceber e sentir as emoções e as interações humanas. Infelizmente esse tem sido um ideal que não se aproxima da realidade. A Escola Bilíngue, por muitas vezes é o primeiro meio de aceitação do surdo. Ela promove eventos, passeios para parques, cinema, palestras e etc., por exemplo, que contribuem para a inclusão do surdo não só na escola ou no processo escolar, mas também na sociedade como um todo.

O próprio formato atual da escola em relação aos ouvintes, que ainda são atendidos, promove espaços de convivências e interações, como, por exemplo, no recreio, que são valiosos para o surdo tanto na interação surdo-surdo como na interação surdo-ouvinte. Na interação surdo-surdo, as professoras surdas Carolina e Lorena reconhecem que existe uma grande evolução nas relações sociais na Escola Bilíngue porque alunos de várias cidades diferentes que conheciam poucos surdos ou não conheciam nenhum surdo estabelecem muitas amizades com surdos e isso torna a escola um lugar prazeroso para eles irem.

Muitas pessoas não compreendem que o surdo tem a necessidade de se comunicar com os outros surdos, acham que o surdo só tem que aprender a conviver com o ouvinte, o que é muito importante, mas é necessário que ele seja respeitado na sua língua natural. Ouvintes também podem aprender LIBRAS e nesse sentido a escola tem promovido cursos de LIBRAS abertos à comunidade para que incentive a comunidade a se interessar pela comunicação com os surdos.

A inclusão também tem acontecido no sentido de que a escola é aberta aos alunos ouvintes, CODA's (*Child Of Deaf Adults*, filhos ouvintes de pais surdos), surdos com outras deficiências, pessoas com outras deficiências, filhos de intérpretes de LIBRAS, entre outros casos, na qual é desenvolvido um trabalho mais

atencioso à individualidade de cada um. A escola tem um papel essencial na mediação do processo de adaptação ou não adaptação desses alunos como se fosse uma inclusão ao contrário, como disse Carolina. Apesar dessa inclusão ser uma grande contribuição, foi um dos desafios mais marcantes na minha observação das turmas, pois haviam alunos que não eram surdos ou eram surdos oralizados, que estavam incluídos nas salas, mas não conseguiam se adaptar à proposta de turma bilíngue.

Visando essa preocupação de inclusão social dos surdos, foi perguntado às entrevistadas como a Escola Bilíngue tem gerado oportunidades de trabalho para os profissionais da educação que são surdos, já que existe a necessidade da presença de profissionais surdos na escola prevista desde o projeto inicial. Por ser uma escola pública do Distrito Federal, a seleção de professores e outros profissionais da educação se dá através do concurso público, porém foi relatado pela professora surda Carolina, a única professora surda concursada da escola, que falta acessibilidade linguística e adaptação nos concursos, o que acaba privilegiando os concorrentes ouvintes interessados também na Educação de Surdos. O problema não está na formação segundo ela, pois já tem surdos formados em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, pedagogia, psicologia, letras-libras, mas na falta de adaptação a fim de manter a coerência na concorrência entre os participantes do concurso. Os profissionais da educação surdos que fazem parte da escola se sentem orgulhosos de estar ali, segundo a pesquisadora e professora Mariana, pois a Escola Bilíngue é uma representação da conquista de lutas do Movimento Surdo. Foi uma luta que demorou muito tempo para se concretizar e ao tornar esse tipo de modalidade de educação uma realidade para os surdos.

4.3 Desafios da Escola Bilíngue para Surdos do DF

Nessa etapa da pesquisa, buscou-se identificar desafios encontrados pela escola por compreender que a inclusão é sempre um processo dinâmico que não está pronto e nunca estará, gerando desafios diários aos envolvidos no processo.

Em educação, não é novidade que existem várias experiências de distanciamento entre a teoria e a prática quando não existe a ação-reflexão, a qual é fundamental nesse contexto de uma nova modalidade educacional no DF que atenda às necessidades da comunidade.

Quando se trata de mudanças estruturantes e implementação de novas escolas é preciso que essa implementação seja coerente com as dimensões políticas, legais e pedagógicas previstas nos projetos, nesse caso, o Projeto Escola Publica Integral Bilíngue Libras e Português Escrito (FENEIS, 2011), o PPP da escola (EB, 2014; 2015), a lei 10.436/02 sobre o reconhecimento da LIBRAS, o decreto 5.626/05 que regulamenta a lei de LIBRAS, a lei 5.016/13 sobre como deve ser a educação bilíngue para surdos no DF entre outros documentos importantes.

Partindo dessa ideia, foi perguntado às entrevistadas se havia algo previsto no projeto que ainda não acontecia na escola e precisava acontecer. A resposta que me chamou a atenção foi a de Silvia que respondeu: *"primeiro, que todos dominem a língua de sinais aqui dentro, que use ela como comunicação, isso pra mim é o primordial, é o que precisa acontecer realmente pra que tudo que você fale todos os alunos possam saber o que é que você está falando assim como acontece com o aluno ouvinte"*; pois esse é um processo a prazo indeterminado para se concretizar porque todos os profissionais da escola incluindo pessoas da gestão, da cozinha, da portaria e da limpeza, precisam ter um conhecimento de LIBRAS para estar coerente com a proposta da escola. Cursos de LIBRAS têm sido oferecidos à todos os profissionais da escola visando alcançar essa meta.

Os maiores desafios da escola apontados pelas entrevistadas foram:

- A dificuldade dos surdos alcançarem o domínio da Língua Portuguesa na sua forma escrita, o que poderia contribuir muito para o surdo em relação a sua inclusão na sociedade;

- Carência de parcerias de outros espaços culturais com a Escola Bilíngue que antes ofereciam atendimentos aos alunos no contraturno, que seria na Educação Integral, mas infelizmente a estrutura de Educação Integral da própria SEEDF não contribui, existindo a falta de profissionais para realizar esse trabalho com qualidade;

- A dificuldade dos alunos surdos de se sentirem pertencentes à Escola Bilíngue e a necessidade que existe dos professores ouvintes incentivarem esses alunos a se desenvolverem sempre mais;

- A defasagem dos alunos em relação aos anos escolares que estão e as carências de desenvolvimento que existem;

- O desconhecimento que as pessoas têm sobre a proposta de educação bilíngue para surdos no DF por ser nova e estar em desenvolvimento.

Infelizmente o desconhecimento de algumas pessoas faz com que elas divulguem informações equivocadas sobre a escola, causando uma impressão irreal da escola. Foi relatado até mesmo por Mariana que alguns professores estão passando informações negativas sobre a Escola Bilíngue para que as escolas do ensino regular inclusivas não percam os alunos.

O desconhecimento e a falta de diálogo entre as diferentes propostas de educação para surdos do DF é um grande problema que as coloca em campos de batalha, na qual os surdos são compreendidos como iguais, que todos se adaptarão a determinado método, mas é exatamente o oposto disso. Cada surdo deve ser compreendido individualmente sobre a sua necessidade, identidade e história de vida de modo a possibilitar uma análise de qual método se adaptará melhor. A própria Carolina, que teve experiências nos dois modelos, em sua fala explica que depende de cada escola, depende de cada família, de cada surdo, que não podemos generalizar e é preciso fazer uma análise que seja coerente com o contexto, mas faz as críticas em relação a proposta inclusiva em sala regular por ter tido grande parte de suas experiências nessa modalidade e ter visto que em sua maioria não atendem as necessidades dos surdos e nem o incluem realmente.

Outros desafios apontados foram:

- A transição do aluno surdo acostumado com privilégios nas salas regulares inclusivas ou na sala de recursos que chega à Escola Bilíngue, precisa desenvolver autonomia para aprender, fazer provas, fazer atividades sozinho que reflexões sobre o que está fazendo e não mera cópia como de costume;

- A falta de compreensão dos gestores da SEEDF da necessidade de uma escola nessa modalidade;

- O fato da escola estar localizada afastada do centro da cidade e os riscos aos alunos do noturno;

- A conciliação do que a escola precisa oferecer para as demandas que os alunos trazem para a escola e o que a estrutura da SEEDF permite. Como exemplo, cita-se o caso de haver apenas uma provável matrícula ao próximo ano. Nesse ínterim, a SEEDF estabelece um quantitativo mínimo de matrículas para que a turma bilíngue seja aberta. Tendo em vista o desempenho e os resultados de adaptação, a

escola não apoia o remanejamento do aluno para outra proposta que não seja bilíngue;

- Profissionais que precisam de qualificação mais adequada para a educação bilíngue para surdos e o ensino do Português como segunda língua.

Para amenizar e superar esses desafios os profissionais da escola têm pensado estratégias práticas, como por exemplo, projetos que ajudem esses alunos com grande defasagem, promovido cursos de formação continuada para os professores do ensino do Português como segunda língua e outras capacitações como cursos de LIBRAS avançados para o aperfeiçoamento da língua, a continuação da luta dos profissionais em garantir a inclusão escolar desses alunos, o incentivo diário aos alunos surdos a desenvolverem e não desistirem, garantido ao aluno surdo uma explicação sobre quem ele é e o que é a cultura surda cooperando para uma construção saudável da sua identidade.

As avaliações internas da escola tem acontecido e são de extrema importância para garantir um grupo profissional coeso em relação à coerência com os documentos normatizadores citados e sua filosofia.

Um dos maiores desafios observados é a formação e a qualificação dos professores que atuam na Escola Bilíngue, pois por ser algo novo no DF, a experiência dos professores por vários anos na SEEDF, em outras modalidades de ensino para surdos, é preciso que aconteça uma conscientização da necessidade de uma mudança de concepção da prática pedagógica que agora acontece em um novo espaço, em uma nova realidade que não se encaixa mais com as práticas das experiências antigas.

Um exemplo disso é a professora regente que eu acompanhei nas turmas observadas, tendo 26 anos de experiência com educação de surdos, com essa mudança para uma proposta bilíngue sempre estava buscando seu aperfeiçoamento e novos conhecimentos porque reconhecia que toda sua experiência anterior precisava de um complemento, não era suficiente para atender as necessidades atuais dos surdos das suas turmas. Infelizmente esse tipo de engajamento é muito subjetivo e a função do professor na escola é uma das funções de maior peso no processo escolar. Não são todos que demonstram o interesse pela mudança nem a disposição para refletir sobre suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pode-se concluir que uma das maiores contribuições da Escola Bilíngue é tirar o aluno surdo da invisibilidade e torná-lo visível socialmente. A minha experiência com a Ana Paula quando eu estudei com ela durante um ano em uma sala regular inclusiva, retrata justamente o quanto ela era invisível na sala e o quanto os profissionais envolvidos no processo escolar dela negligenciavam a qualidade de ensino que pudesse ser oferecida a ela respeitando a sua singularidade e afirmo que ela só passou a ter visibilidade para mim quando eu reconheci a diversidade dela e procurei compreender sua forma de estar no mundo da mesma forma que ela se dispôs a me ajudar como ouvinte que precisa aprender mais sobre os surdos e sua língua.

Sobre a invisibilidade dos surdos na escola, Buzar e Kelman (2012) afirmam:

> "Dessa forma, é preciso que se rompa com a invisibilidade destes alunos, a inacessibilidade linguística, consequentemente, às informações, que se constituem enquanto obstáculos à aprendizagem e à participação destes alunos na escola, desmistificando sua comunicação e seu modo de aprender." (BUZAR; KELMAN, 2012, p.12)

Algumas experiências de educação inclusiva para surdos em escolas de ensino regular têm revelado que todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão, não só os professores, precisam entender a inclusão como ato político e humano, pois o fingimento e a negligência das suas funções com os alunos surdos tem causado historicamente grande sofrimento pessoal e social por suas necessidades estarem sendo ignoradas (MOURA, 2011). Essa colocação da autora supracitada confirma o que foi mostrado na pesquisa de que a simples colocação do intérprete de LIBRAS na sala do aluno surdo não é suficiente para suprir as necessidades do surdo que vão além da acessibilidade linguística e que abrange o seu desenvolvimento social dentro do ambiente que está inserido.

Foi possível perceber que as barreiras entre ouvintes e surdos acabam quando existe o reconhecimento da diversidade e o exercício da alteridade. Algo que não deveria acontecer só a nível interno da escola, mas também entre as problemáticas externas que causam tumultos nas concepções educacionais para surdos que pudessem ser discutidas e refletidas a partir do diálogo entre as dicotomias.

Fica claro que a Escola Bilíngue é uma realização satisfatória não só para os profissionais, mas para os alunos da escola, sejam surdos, ou ouvintes, porém, é preciso que haja uma continuação da persistência para alcançar os objetivos da escola e para que ela se torne, em sua totalidade, coerente com a filosofia educacional do bilinguismo, algo que ainda não acontece devido ao fato da escola ter 2 anos e 6 meses e estar ainda em transição. É importante destacar que essa satisfação não pode ser generalizada pelo fato de existirem os alunos da escola que não se adaptam à proposta de turma bilíngue. Com isso, é possível perceber que não existe um modelo padrão que vai dar certo para todos ou que seja melhor.

Outro aspecto importante a concluir é como a diversidade existente na surdez nos impede de classificar o surdo só em uma das abordagens apresentadas na pesquisa teórica, pois não são todos os surdos que vão se identificar apenas com umas das abordagens, havendo a possibilidade de se identificar com outras formas se ser e estar no mundo, ou até mesmo com características referentes às duas abordagens.

A partir deste estudo, o objetivo de compreender como a Escola Bilíngue para Surdos do Distrito Federal contribui para a inclusão dos alunos surdos do processo escolar e seus e desafios a partir da concepção de 4 profissionais bilíngues foi alcançado através do aprofundamento na pesquisa teórica que permitiu compreender a Educação de Surdos a partir de uma perspectiva histórica e do reconhecimento da diversidade.

Os objetivos de apresentar as contribuições que o Projeto Político Pedagógico e as práticas pedagógicas da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF pretendem para a educação de surdos e de identificar os desafios enfrentados pela Escola Bilíngue para Surdos do DF foram alcançados pela apresentação de trechos dos documentos da escola, pela pesquisa prática qualitativa, por meio das falas das professoras que detalharam essas contribuições e desafios de acordo com suas práticas vivenciadas e também pelas comparações que foram feitas entre as propostas dos documentos da escola e os resultados da entrevista.

Esta, por sua vez, não teve só a função de confirmar o que foi apresentado na teoria, mas também de revelar a complexidade da implementação de uma escola na modalidade bilíngue para surdos na realidade do DF que enfrenta grandes desafios

para a sua permanência. Sua implementação não é o fim, mas o começo de uma luta pela inclusão que talvez não tenha fim.

Meu desejo é que esse trabalho possa contribuir tanto para a Escola Bilíngue que me acolheu tão bem, quanto para a sociedade, despertando a curiosidade e o interesse de conhecer essa proposta de educação que, apesar das suas falhas, tem sido relevante para a história da educação dos surdos do DF e do Brasil.

Para trabalhos futuros surgem indagações que precisam de mais tempo e pesquisas para serem respondidas, como por exemplo, se existe alguma maneira de desconstruir esse impacto das dicotomias e polêmicas que envolvem as concepções da surdez, se existem mais concepções que o surdo pode se identificar ou como os ouvintes tem desenvolvido propostas para desconstruir a relação de poderes e saberes em relação a surdez não só no processo escolar, mas em outros segmentos da sociedade.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Sei que esse é só o início da minha vivência acadêmica e profissional com surdos e pretendo continuar estudando e conhecendo mais sobre esse universo que me encanta e me faz ver o quanto precisamos pensar mais nas outras pessoas com a nossa vida de educador que inclui e tem consciência da sua responsabilidade.

Entre os sonhos profissionais estão: fazer um Curso de Libras reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) para aperfeiçoar muito mais a língua, pois vejo grande necessidade no convívio com os surdos de que a minha forma de se comunicar seja o mais parecido possível com a forma deles e também por querer o título e certificado de Intérprete de Libras; trabalhar um dia na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga do DF; continuar dando cursos e palestras sobre essa área maravilhosa e continuar trabalhando com surdos de forma que eles sejam de fato incluídos na sociedade e respeitados conforme às suas necessidades.

Entre todas as coisas citadas, o desejo é agregar meu lado pedagogo com o meu lado Intérprete de Libras para que as duas áreas juntas possam contribuir socialmente.

REFERÊNCIAS

BAALBAKI, A.; CALDAS, B.. **Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais**. Cadernos do CNLFn XV(5), pp. 1885-1895, 2011.

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. **Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez**. Psicol. Reflex. Crit**.**, Porto Alegre , v. 21, n. 3, p. 392-400, 2008 . <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 Out. 2015.

BISOL, Cláudia A; SPERB, Tânia. **Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. Psic.: Teor. e Pesq**.**, Mar 2010, vol.26, no.1, p.07-13. ISSN 0102-3772. < http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf> Acesso em: 10 Out. 2015.

BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à política de inclusão**. Brasília. 2015. < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192> Acesso em: 17 Out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos; KELMAN, Celeste Azulay. **A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões**. *In*: Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.37, p. 04-13, jan./jun. 2012.

CARVALHO, Noemi S. A.; SILVA, Carlos A. F.. **Educação inclusiva para surdos**. Centro Virtual de Cultura Surda. Editora Arara Azul. Edição Nº 13, Mai. 2014 – ISSN 1982-6842. <http://editora-arara-

azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2013%20%5BCARVALHO%20e%20SILVA%5D.pdf> Acesso em: 18 Out. 2015.

EB. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico**. Distrito Federal, 2014.

EB. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico**. Distrito Federal, 2015.

FEDERAL, Câmara Legislativa do Distrito. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013 - Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal.** Conteudo Juridico, Brasilia-DF: 11 jan. 2013. Disponivel em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=712.41874&seo=1>. Acesso em: 30 out. 2015.

FENEIS. **Projeto: Escola Publica Integral Bilíngue (Libras e Português Escrito)**. Brasília, 2011c.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. Breve relato sobre a educação de surdos. **A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997. p. 24-43.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 17, n. 2, p. 305-320, Aug. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Nov. 2015.

LOPES, Maura. A medicação material e sígnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). ***Educação e exclusão:*** **abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013. v. 7. p. 75-96.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão **Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?**. 1 ed. São Paulo: Moderna — (Coleção cotidiano escolar), 2003.

MARTINS, Linair Moura Barros. **A significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 29 Out. 2015.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. **O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural**. Psicol. Soc., Florianópolis , v. 23, n. 3, p. 477-485, Dez. 2011 . <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Set. 2015.

MOURA, M. C.. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. R. L. de. (Org.) ***Surdos: qual escola?***. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 155-168. Disponível em: < http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf> Acesso em: 13 Out. 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, 2009. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%D3RICO-CONCEITUAL.pdf> Acesso em: 29 Out. 2015.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Multiculturalismo nos discursos da surdez.** Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/41_Maria_Clara_MR.pdf. Acesso em: 10 Out. 2015.

SANTOS, Solange M. M.. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional**. Sitientibus, Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf. Acesso em: 28 Nov. 2015

SKLIAR, C. Abordagens socioantropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org.). ***Educação e exclusão:*** **abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013. v. 7. p. 5-17.

SKLIAR, Carlos. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos.** In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 2001.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a pscicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). ***Educação e exclusão:*** **abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013. v. 7. p. 97-140.

TACCA, Maria Carmen V.. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. (Orgs). **Educação, arte e mídias, gênero, raça/etnia e juventude, educação ambiental, diversidade e inclusão (Educação: tendências e desafios de um campo em movimento)**. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008. v.3. p.131-146.

TUNES, Elisabeth. **Por que falamos de inclusão?** Em: Linhas Críticas. Brasília, v.9, n. 16, jan/jun. 2003, p. 5-12.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante:

Sou aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estou realizando um exercício de pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso, orientada no 2-2015, pela Prof.ª Dr.ª Cristina M. Madeira Coelho. Meu tema de estudo é Educação Bilíngue: Contribuições da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do DF e seus Desafios.

Sua participação nesse estudo é muito importante para mim, mas esclareço que essa participação é voluntária. Sua participação envolve uma entrevista gravada, caso você aceite participar. Mas, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada e que os dados obtidos serão utilizados somente em contextos de discussões acadêmicas.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, você poderá me contatar pelo telefone 33574990 ou no endereço eletrônico mandynhacs12@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Amanda Coelho da Silva – UnB

Matrícula: 120025451

( ) Sim, estou de acordo em participar do estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional):

_____

Apêndice B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Bloco I - Perfil dos entrevistados

1- Fale um pouco de você, se apresente em relação à sua formação e experiência profissional como docente e como docente de pessoas surdas

Bloco II - Contribuições da Escola Bilíngue para a Educação de Surdos

2- Você vê alguma vantagem de trabalhar com turmas bilíngues em relação ao trabalho em sala regular inclusiva?

3- Você acha que existem diferenças entre o trabalho pedagógico em uma sala que tem professor bilíngue e uma sala que tem o professor e a presença de um intérprete?

4- E em relação ao vínculo familiar (aluno surdo-família ouvinte) como vc percebe a experiência na escola bilíngue e na classe inclusiva?

5- Para você, que implicações pedagógicas impactam o desempenho dos alunos, nestas duas experiências? Há diferença na forma como cumprem o currículo?)

6- Como você relaciona a escola bilíngue com a oportunidade de trabalho para profissionais da educação que são surdos?

7- Para você, a escola bilíngue tem contribuído para que o aluno surdo desenvolva vivências sociais? Como?

Bloco III- Desafios da escola

8- Fale um pouco quais os aspectos mais desafiantes na sua atuação na escola.

9- Você percebe a existência de estratégias institucionais que te ajudam a enfrentar esses desafios? Você tem algum exemplo?

10- O que está previsto no projeto da escola que ainda não acontece e, para você, precisa acontecer?

11- Para você, a escola tem trabalhado a questão da identidade surda com os alunos que são surdos? Como?

12- E a inclusão dos alunos ouvintes, ouvintes com deficiência, surdos oralizados, surdos com outras deficiências, como você percebe que a escola bilíngue lida com esse público?

13- Fale um pouco sobre as mudanças mais recentes que você vivenciou na escola bilíngue.

14- Você teve algum incentivo à capacitação? Como você vê a experiência da formação continuada aqui na escola?

15- Para você, qual o maior desafio na implementação da escola bilíngue e qual é o maior desafio está enfrentando hoje?

Apêndice C

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos - TEF
Área de Ed. Especial/Inclusiva

Profª
Exma Srª Diretora da

APRESENTAÇÃO

Apresento a aluna AMANDA COELHO da SILVA, regularmente matriculada com a matrícula nº 12/0025451, que, no segundo semestre de 2015 está elaborando seu Trabalho de Conclusão de Curso, denominado provisoriamente de Concepção de professoras sobre as contribuições do Bilinguismo.

A proposta da disciplina marca os momentos finais da formação do profissional da educação e prevê a elaboração de um trabalho acadêmico a partir de um exercício de pesquisa em que a aluna demonstre habilidade para pensar situações do cotidiano educacional em relação a aspectos teóricos estudados durante o curso de Pedagogia.

Em atenção às necessidades da disciplina, solicito seu acordo para que o estabelecimento de ensino dirigido por VSª possa ser um dos contextos estudados reafirmando a finalidade acadêmica do estudo e o cuidado com os aspectos éticos que se impõe na pesquisa em ambientes educacionais. De antemão agradeço a oportunidade e me coloco ao inteiro dispor para intercâmbio de informações e atividades.

Cristina M. Madeira Coelho
Profª Drª Cristina M. Madeira Coelho

Profª Drª Cristina M. Madeira Coelho
Mat. 10113904
FUB FE

De acordo em: 23/09/15
Assinatura e carimbo:

Maristela Batista de Oliveira Bento
Diretora - [illegible]8967-X
Escola Bilíngue Libras e Português Escrito
Taguatinga-DF
DODF Nº 01 de 02/01/14 Pág. 39